

Ecarius, Jutta

Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 534-549



Quellenangabe/ Reference:

Ecarius, Jutta: Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 534-549 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38910 - DOI: 10.25656/01:3891

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38910>

<https://doi.org/10.25656/01:3891>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Jerome Bruner

Die Sprache der Erziehung 485

Thementeil: Familie und Lernen

Bernhard Kalicki

Die Bedeutung subjektiver Elternschaftskonzepte für Erziehungsverhalten
und elterliche Partnerschaft. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse 499

Elke Wild

Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen
der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern 513

Jutta Ecarius

Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen 534

Allgemeiner Teil

Torsten Bohl

Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an
deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer –
Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse 550

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Deutsche und Ausländer an der „zweiten Schwelle“. Eine vergleichende
Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland 567

Diskussion

Dagmar Hänsel

Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung	591
--	-----

Besprechungen

Hermann Forneck

Wolfgang Wendt: Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern	
Oliver Böhm-Kasper/Wilfried Bos/Sylvia C. Körner/Horst Weishaupt: Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium	610

Nicole Janze

Thomas Gabriel: Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland	613
---	-----

Heinz Sünker

Jeroen Dekker: The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe	616
--	-----

Rita Casale

Walter Herzog: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit	619
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	623
-------------------------------------	-----

Content

Essay

Jerome Bruner

The Language of Education	485
---------------------------------	-----

Topic: Family and Learning

Bernhard Kalicki

The Significance of Subjective Concepts of Parenthood for Educational Behavior and Parental Partnership	499
---	-----

Elke Wild

The Inclusion of the Parental Home by Teachers: Mode, extent, and conditions of parental participation from the perspective of high school teachers	513
---	-----

Jutta Ecarius

Biography, Learning, and Family Issues across Generations	534
---	-----

Articles

Thorsten Bohl

Recent Regulations for the Assessment of Achievement and for Grading at German Secondary Schools. A comparative study among all Federal Laender – Presentation and discussion of important results	550
--	-----

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Germans and Foreigners on the “Second Threshold” – A comparative analysis of the 1967–1995 cohorts of young people entering the job market in West Germany	567
--	-----

Discussion

Dagmar Hänsel

The Special School – A blind spot in research on the educational system	591
---	-----

Book Reviews	610
--------------------	-----

New Books	623
-----------------	-----

Jutta Ecarius

Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen

Zusammenfassung: *In familialen Generationsbeziehungen werden Familienthemen über Erziehung, Sozialisation und biografische Lernprozesse transportiert. Als Handlungskonfigurationen fließen sie in biografische Konstruktionen ein und beeinflussen das Handeln, Denken und Wahrnehmen und damit die Gestaltung der Biografie. Von diesem empirischen Befund des qualitativen Forschungsprojektes über drei Generationen in Familien des 20. Jahrhunderts ausgehend wird Biografie als eine Konstruktion in Bezug auf Selbst- und Sinndeutungen verstanden und der Bedeutung von Familienthemen für biografisches Lernen nachgegangen.*

Mit der Pluralisierung und Individualisierung von Lebensformen hat sich die Struktur der Familie geändert, aufgelöst hat sie sich jedoch keinesfalls. Das Familienmodell ist aufgrund pluraler Lebensformen weder auf eine Haushaltsgemeinschaft noch auf die Triade Eltern-Kind und auch nicht auf zwei Generationen begrenzt. Durch die durchschnittliche hohe Lebenserwartung, die durch medizinische Errungenschaften, hygienische Präventionen und eine andere Ernährung erst im letzten Jahrhundert ermöglicht wurde, wurde aus der Zweigenerationenfamilie die Dreigenerationenfamilie. Die höhere Lebenserwartung führt zu Mehrgenerationenkonstellationen in Familien, wenn auch die einzelnen Mitglieder nicht mehr in einem Haushalt wohnen (Bien 1994). Heranwachsende erleben ihre Großeltern erst seit diesem Jahrhundert (Lange/Lauterbach 1998), wobei die Generation der Großeltern sowohl in den neuen als auch in den alten Bundesländern in der Regel in der Nähe der Kinder und Enkelkinder wohnt. Familiäre Interaktion und Familienerziehung über drei Generationen ist eine typische Form gegenwärtiger Zeit. In familialen Generationsbeziehungen werden wesentliche Einstellungen und Orientierungen über Interaktionen vermittelt. Familiäre Aufgaben oder Aufträge werden an die jüngste Generation weitergegeben. Diese fließen oftmals in zentrale Handlungsmuster ein und tragen ihren Teil zur Gestaltung der Biografie bei. Darüber sind die einzelnen Familienmitglieder zugleich miteinander verbunden. Eltern und Großeltern tragen über Familienthemen nicht nur Wünsche und Hoffnungen an Kinder und Enkel heran, sondern sie beeinflussen mit Erziehung und Sozialisation die jüngste Generation in ihren Lernerfahrungen. Biografie und Lernen gestaltet sich im Zusammenspiel von familialer Erziehung, Sozialisation und intergenerationaler Interaktion. Das wirft die Frage der Vergesellschaftung im Lernen über die gesamte Lebensspanne auf und deren Beeinflussung auf das subjektive Selbstverständnis und damit die Biografie. In der Biografie verbindet sich das individuelle Gedächtnis mit dem kollektiven Gedächtnis (Assmann 2002). Erinnerungen sind sowohl subjektiv als auch kollektiv, an denen immer auch Andere teilhaben. Das kollektive Gedächtnis (Assmann 2002) sorgt für Vergemeinschaftung und eine Partizipation des einzelnen Subjekts am übergenerationalen Zusammenhang. Was ist also Biografie und wie verbinden sich in Lern-

prozessen Subjekthaftigkeit und Sozialität miteinander und welche Bedeutung haben darin Familienthemen?

1. Biografie

Biografie ist eine Konstruktion, denn menschliches Leben lässt sich umfassend nicht erzählen. Das verdeutlicht der Roman *Ulysses* von James Joyce. Die teilweise zusammenhangslosen Episoden eines Tages, die Ereignislosigkeit und das Verlieren in episodenhafte Langweiligkeiten stellen die Biografie als Konstruktion bloß und zeigen, dass die in diesem Muster enthaltene biografische Reflexion gerade dazu anhält, die Lernerfahrungen in Form einer Lebensgeschichte zu ordnen mit Anfängen, Mitten und Enden (Schimank 2000).

Die Konstruktionsmuster von Biographie weisen Verbindungen zur jeweiligen sozial-gesellschaftlichen Struktur auf. Dem Menschen sind nicht prinzipiell Orientierungen von Raum und Zeit mitgegeben. Jede Gesellschaft verfügt über einen ikonographischen Kanon mit Regeln für je richtige Identifikationsformen. Im Humanismus ist die klassische Biographie noch einzigartig. Erst mit zunehmender sozialer Differenzierung wird die Individualität des Einzelnen zum Produkt psychischer und sozialer Lebensumstände. Maßstäbe der Ichkonstruktion entsprechen denen der Weltkonstruktion. Diese Konstruktionen stecken den Rahmen beiderseitiger Möglichkeiten ab. Das Verständnis von Person ist in die Struktur der kulturell konstituierten Welt eingeflochten. Die Möglichkeiten der Subjektkonstitution richten sich somit immer auch danach, was Welt ist oder sein kann (Leitner 1982).

Jede Biographie ist zeitlich konstruiert, wobei die Konstituierung des Selbst im Zentrum der Erkenntnisperspektive steht. Zugleich enthält die Selbstbeobachtung und -strukturierung Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung, eine Beherrschung des Ich durch Erkenntnis des Ich (Elias 1976; Weber 1988). Die lebensgeschichtliche Erzählung fokussiert die temporale Tiefenstruktur einer Identität mit ihren Verästelungen und vielfachen Strukturen, die weder einheitlich noch universell sind. Erfahrungen, Lernprozesse und Gefühlszustände verbinden sich nicht zu einer kontinuierlichen Linie, sondern die Biografie weist immer auch Brüche, Kontingenzen und Wiederholungen auf. Gerade in der Zeitdimension ist das Subjekt als Einheit ihrer Differenzen (vgl. Straub 2000, S. 139) zu denken.

Die Biografie verweist immer auch auf die soziale Figur eines handlungsfähigen Individuums, das sich – als Figur – selbst bestimmen, wandeln und auch ändern kann, das über Lernen und Handeln Schritte einleitet und die Richtung seines Lebens mitbestimmt. Biografien sind narrative Formen der Selbstthematisierung. Die Biografie ist damit selbst ein narratives Schema (Hahn 1987, S.13ff.). Biografien werden somit nicht gelebt, sondern gelebtes Leben wird erzählt. Erzählungen sind die narrative Vergegenwärtigung der eigenen individuellen Erfahrungen und Lernprozesse im Hinblick auf die Selbstkonstituierung. Die narrative Sprachstruktur zeigt die Zeitlichkeit menschlichen Daseins, wobei unter Zeit individuell biografische Zeit zu verstehen ist (Ricoeur 1988).

Die erzählte Geschichte hat eine textuelle identifizierbare formale Struktur. Die sprachlich-textuelle Struktur oder Grammatik korrespondiert mit einer psychisch realen Form des Erlebens, gießt das Erleben gewissermaßen in eine textuelle Grammatik, sie ermöglicht das Mitteilen und Verstehen von Bildern und Geschichten. Die Biografie als sinnhafte Deutung erfordert Semantik, Symbole und Zeichen. Die indexikalischen Ausdrücke transformieren das Erfahrene über die Figur Biografie in eine mitteilungsfähige Figur, die verstanden wird und interpretierbar ist.

Die Biografie ist eine Konstruktion zweiten Grades. Sie ist eine Strukturform, mit der das Subjekt seine Identität, das Besondere seines Lebens, Lernens, Fühlens und Erfahrens artikuliert (Hahn 1987). Das biografische Subjekt vereint unterschiedliche Ebenen. Es ist zum einen das ‚Auto‘, das ‚Selbst‘ eines Subjekts in seiner Geschichtlichkeit (Schulze 1999). Aber es ist nicht nur das gelebte Leben und die Erinnerung an das gelebte Leben, sondern es ist auch das erfahrende, lernende und deutende Ich, das über und mit diesen Bildern ein Selbst von sich entwirft, die auch wieder umgestellt oder verändert werden. Das Subjekt ist gleichermaßen Produzent und Produkt seiner Biografie. Es sind somit drei Ebenen: tatsächliches Leben, das biografische Subjekt und autobiografische Erinnerungen, die zu Materialien gerinnen (Schulze 1999).

Die Biografie als Konstruktion verhilft dem Subjekt, sein Leben über zentrale Stränge zu ordnen und in eine Form zu gießen. Sie ist damit wirkungsmächtig. Sie transzendiert den Bewusstseinsstrom des Denkens, Fühlens und Lernens in Richtung einer sinnhaft geordneten Erzählung. Sie ist Vergangenheitsbewältigung von Erfahrungen und Lernprozessen. Die Sicherung des Gewesenen als subjektive Sinngebung manifestiert nicht nur vergangene Erfahrungen und damit zugleich die Sicherung des Selbst, derjenige zu sein, der man zu sein glaubt, sondern darüberhinaus erhebt sie auch bis zu einem gewissen Grad den Anspruch auf die Zukunft. Die eigenen Lebens- und Lernerfahrungen in ein biografisches Selbstbild zu gießen beinhaltet die Selbstvergewisserung eigener Ressourcen, Gefühlsformen und Sichtweisen in die Zukunft hinein.

Fritz Schütze (1984) beschreibt vier zentrale Muster des Erzählens (Verlaufskurve, institutionelle Ablaufmuster, autobiografische Handlungsschemata, Wandlungsprozesse), die in biografischen Erzählungen unterschiedlich zusammengesetzt sind. Das autobiografische Handlungsschema, das als dominantes Muster in jeder Biografie zu vermuten ist, kann lediglich eine Nebenfigur sein und das Verhaftetsein und Getragenwerden in und durch Institutionen dominieren. Das Subjekt übernimmt hier institutionelle Strukturen und hängt darin seine biografische Erzählung auf, es macht gewissermaßen fremde sinnhafte Strukturen zu den eigenen, modelliert sie um, fügt eigene hinzu und gibt ihnen damit einen besonderen individuellen Sinn. Oft ist sich der Mensch gar nicht bewusst, dass gerade die für ihn zentrale Figur der Biografie soziokulturelle Muster aufweist und die Verbindung von Gesellschaft und Individuum an manchen Stellen verwischt. Denkt man an theoretische Überlegungen von Mead (1991), dann findet das Subjekt nur über das Zusammenspiel von Me, als der gesellschaftliche Teil, und I, die innere Subjektivität, zu einem Selbst bzw. einer Identität. Zu bedenken ist hier, dass beide Kategorien analytische sind. In der empirischen Wirklichkeit lassen sich in der Subjektkonstitution die spontane Instanz des I und die gesellschaftliche Perspektive des Me

nicht immer unterscheiden. Das empirische Subjekt kennt keine dauerhafte Trennung zwischen I und Me, noch sind diese Instanzen immer erkennbar, manchmal verschwimmen die Grenzen oder das Me wird Teil des I (Ecarius 2001).

Generell macht die Biografie Leben und Lebensführung als Ganzes deutungsfähig und damit zugleich auch deutungs- und rechtfertigungsbedürftig. Sie enthält die Beantwortung der Frage nach dem Selbst, das über Erfahrungs- und Lernprozesse zu dem geworden ist, was es ist, sein möchte oder wie es sich aufgrund äußerer Umstände entwickelt hat. Sie ist eine Sinnkonstruktion über die Modalisierung des Selbstverständnisses von sich (vgl. Leitner 2000) mit der Potenzialität des Lernens und der Bereitschaft, Kontingenzen zu verarbeiten. Das Subjekt lernt eine Biografie mit einem Selbst in seinen Differenzen zu entwerfen und Erfahrungen wahrzunehmen, sie in Handlungsmuster zu überführen, sprachlich zu thematisieren und im Alltag zu nutzen.

2. Lernen und Familienthemen in biografischen Rekonstruktionen

Erfahrung und Lernen stehen in einem engen Zusammenhang. Relevante Erfahrungen führen zu Lernprozessen, denn Lernen ist ohne Erfahrung nicht möglich (Schütz/Luckmann 1988). Insofern kann auch von Lernerfahrungen oder einfach von Lernen gesprochen werden. In biografischen Erzählungen bilden Lebenserfahrungen und Lernen eine Brücke zwischen biografischer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Der Einzelne macht ununterbrochen Erfahrungen und manche dieser Erfahrungen werden in das biografische Selbstkonzept, die biografischen Handlungsmuster überführt und andere nicht. Das erzählende Subjekt präsentiert in der biografischen Rekonstruktion sein Leben in Form von Erfahrungszusammenhängen und Ereignisverkettungen. Insofern kann man sagen, dass Lebensgeschichten Lerngeschichten (Schulze 1999, S. 51) sind. Es sind Erfahrungen mit sich und anderen in einer spezifischen historischen Welt, die zu nachhaltigen Sinn- und Bedeutungseinheiten generieren, wobei der soziale Rahmen die Art der Lernerfahrungen mitbestimmt, und zwar nicht nur durch die inhaltliche Ausgestaltung, sondern auch durch strukturelle Anordnungen von Sozialität, Bedingungskonstellationen und Entwicklungen, die soziale Räume (Ecarius 1998) mit sich bringen. Aus Interaktionen mit Familienmitgliedern, Eltern, Geschwistern und Verwandten, erwachsen Lernprozesse, durch die sich die Weltsicht als auch das Selbstkonzept herausbilden (Bauer 1997). Es sind somit nicht nur die eigenen subjektiven Erfahrungen, die konstitutiv für das biografische Selbst sind. Intra- und intergenerationale Erfahrungen Anderer wie z.B. Familienthemen können genauso relevant für das Selbstkonzept sein. Selbsterworbene Lernerfahrungen und die von Anderen übernommenen Erfahrungen sind gleichermaßen zentral für die Konstituierung des biografischen Selbst. Lernprozesse sammelt das Subjekt selbst, wobei der soziale Rahmen manchmal so gelagert ist, dass intergenerationale Muster des Lernens auftreten, die übernommen werden.

In der Erziehungswissenschaft wird der Lernbegriff häufig im Kontext von schulischem Lernen verwendet. Die Erwachsenenbildung setzt an einem Lernbegriff an, der auf ein lebenslanges Lernen ausgerichtet ist (Dewe 1997; Arnold 1996; Seitter/Kade

2002). Er ist zum einen stärker an den Anforderungen einer modern-differenzierten Gesellschaft und zum anderen an den biografischen Handlungsmustern im beruflichen Feld orientiert. Es wird jedoch jedes Mal nach den Gründen der biografisch-beruflichen Sozialisation und den Mustern und Erfordernissen der beruflichen Reproduktivität gefragt, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung versucht näher an die Binnenperspektive des Subjekts heranzurücken. Hierbei handelt es sich weniger um die Analyse der Aneignung von kulturellen Wissensbeständen, spezifischen Kenntnissen oder curricularen Lerninhalten. Das erzählende Subjekt berichtet aus seiner Sicht biografisch rekonstruierte Wandlungs- und Lernprozesse. Geschildert werden nur bestimmte Interaktionen und Ereignisse, die subjektiv zentral waren und/oder sind.

Lernen findet in Anlehnung an Schütz (1981) in einer bereits gedeuteten und geordneten Welt statt. Die Sozialwelt wird vom Subjekt nicht als Summe konkreter Objekte und Ereignisse wahrgenommen, sondern in Form von Typisierungen. Sie werden über Interaktionen zu selbstverständlichen Strukturprinzipien des Erfahrens, Lernens, Fühlens und Handelns (Schütz 1981). Dazu gehören auch Familienthemen, die über Interaktionen von Generation zu Generation transportiert werden (Ecarius 2001) und Sinndeutungsmuster für die nachfolgende Generation bereitstellen, die diese wiederum aufnimmt und als Erfahrungsrepertoire nutzt. Da diese Typisierungen oft unhinterfragt in Sinninterpretationen einfließen, die zudem helfen, die Alltagswelt zu organisieren und darin zu leben, schleichen sich die Muster gewissermaßen hinter dem Rücken der Akteure ein und werden Teil biografischer Sinnkonstitution. Entsprechend unreflektiert sind sie dann auch in biografischen Erzählungen eingeflochten. Familienthemen sind Handlungskonfigurationen, die in Interaktionen erlernt und im Laufe des Lebens über weitere Lernprozesse immer wieder umstrukturiert werden. Als Handlungskonfigurationen werden sie durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse auf der Inhalts- und Beziehungsebene weitertransportiert, wobei die jeweils jüngere Generation diese in ihre biografische Konstruktion hineinnimmt. Im Interaktionsgeschehen werden die den Familienthemen zugrunde liegenden Handlungskonfigurationen, die zugleich Muster der Weltaneignung und -sicht enthalten, weitergegeben. In diesem Sinn beinhalten sie immer auch „Lernanleitungen“. Als ein Teil des sozialen Rahmens leben Eltern und Großeltern die familialen Thematiken. Sie prägen ihr Umfeld und strukturieren die Anordnung der sozialen, materiellen und physisch-emotionalen Alltagswelt.

Der private familiäre Bereich ist eine tatsächliche Wirklichkeit der Alltagswelt. Er ist das Hier und Jetzt in Raum und Zeit. Diese Alltagswelt, als besondere Form der Wirklichkeit, ist eine intersubjektive, die das Subjekt mit Anderen, den Eltern, Geschwistern, Partnern, etc. teilt. Durch die Intersubjektivität ist das Subjekt Teil der „wirklichen Alltagswelt“. Dies bedeutet zugleich, dass die Alltagswelt mit ihren Sinndeutungen und Typisierungen ein Teil vom Subjekt ist, auch wenn das dem einzelnen Subjekt auf diese Weise nicht bewusst ist. In und durch Interaktionen mit Anderen entstehen Typisierungen und Handlungskonfigurationen, die nicht nur der Bestätigung des Gegebenen dienen, sondern uns in unserer Subjekthaftigkeit ebenfalls bestätigen. Mit der Wirklichkeit der Alltagswelt erfasse ich sowohl die Anderen als auch mich selbst.

Die Familie ist eine jener Institutionen, in der der junge Mensch in Interaktion mit den älteren Generationen tritt, in der Tradierung und Wandel aufeinander bezogen und zugleich familial institutionalisiert sind. Die Familie ist eine Institution, in der die involvierten Mitglieder habitualisierte Handlungen und spezifische Muster reziprok herstellen (Berger/Luckmann 1977). Habitualisierte Handlungsmuster verdichten sich über Gewohnheiten, Routinen und Sedimentierungen, die als Handlungstypen in Institutionalisierungen übergehen. Hervorgebracht wird dieser Prozess von Subjekten, die sich als einzelne Akteure aktiv an der Institutionalisierung und Transformation beteiligen. Subjekte, die im Kontext vorhandener Typisierungen und Institutionalisierungen aufwachsen, so wie Kinder, die z.B. die Interaktionsmuster ihrer Eltern und Großeltern als gegeben bzw. institutionalisiert betrachten, erscheinen die Gewohnheiten und Sedimente als objektiv Gegebenes, eben als Familie. Der von den älteren Generationen erzeugte Sinn- und Handlungszusammenhang erlebt die nachfolgende Generation als Teil sozialer Wirklichkeit – als soziale Rahmung –, die ihnen objektiv gegenübersteht und ihr Denken, Fühlen, Handeln sowie die Art der Lernprozesse beeinflusst (Gukenbiehl 1995).

Die Familie besteht mindestens aus zwei, häufig aber aus drei aufeinander folgenden Generationen mit unterschiedlichen Interaktionsformen wie beispielsweise Eltern-Kind-Beziehungen oder Großeltern-Eltern-Kind-Beziehungen (Böhnisch/Lenz 1997). Als räumlich-zeitlich institutionalisierte Lebenswelt ist die Familie ein historisches Gebilde, sie ist von Historizität und sozialer Kontrolle geprägt (Berger/Luckmann 1977, S. 58). Gerade durch den Fortbestand über Generationen hinweg gewinnt die Familie mit ihren Aufgaben und Leistungen (Kaufmann 1995) an Struktur für die nachkommende Generation, die mit den Handlungsmustern, der emotionalen Zuwendung oder Ablehnung und den Erziehungsanforderungen konfrontiert ist. Die neue Generation erlernt im Erziehungs- und Sozialisationsprozess Handlungs- und Verhaltensmuster sowie ein Sanktions- und Belohnungssystem. Aber auch für die Eltern und Großeltern wird Familie um so wirklicher, wenn die eigenen Kinder diese soziale Welt mitsamt den angewendeten Handlungs- und Erziehungsmustern bestätigen oder sich davon abgrenzen. Dies gilt unabhängig von Tod und Scheidung, denn die Familie wird durch ihre Nachkommen auf jeden Fall in die Zukunft hinein verlängert.

Die Familie ist somit nicht nur eine primäre Sozialisationsinstanz für nachwachsende Generationen, die dort heranwachsen und erzogen werden, sondern sie ist ein gegenseitig aufeinander bezogenes Interaktionsgeflecht verschiedener Generationen, wobei jede Generation in unterschiedlichen sozialen und biografischen Zeitstrukturen den Erziehungs- und Sozialisationsprozess durchläuft und durch eine gemeinsame Zeit Typisierungen und Handlungskonfigurationen entstehen. Aus einigen der Handlungskonfigurationen formieren sich Familienthemen. Als kulturelle Gestalten sind Familienthemen alltagsweltliche allgemeine Orientierungstypen, die im Bewusstsein der Handelnden bzw. interagierenden Generationen verankert sind.

Diese Handlungsfiguren werden von den Handelnden auch verwendet, um eine Biografie zu entwickeln, wobei die Inhalte immer wieder an neue Situationen angepasst werden und sich mit Lernsituationen verbinden. Solche Handlungskonfigurationen entsprechen nicht einem rational choice oder einem Kosten-Nutzen-Kalkül. Sie gehen

auf typisierende Sinndeutungen zurück und verbinden sich mit Inhalten und Beziehungskonstellationen, sind also emotional, wahrnehmend und rational. Die Inhalte von Familienthemen werden in der Kindheit und Jugend erworben, denn das Kind kann sich seine soziale Welt, in der es lernt und aufwächst, nicht aussuchen. Seine Identifikationen verlaufen quasi-automatisch, d.h. sie sind fast unvermeidlich.

3. Lernen zu leben – biografisches Lernen

Vorgestellt wird im Folgenden aus meiner empirischen Arbeit eine Drei-Generationen-Familie. Es handelt sich um das Projekt „Sozialgeschichte, Erziehung und Lernen in familialen Generationsbeziehungen. Wandlungsprozesse im intergenerationellen Vergleich über drei Generationen in Ostdeutschland“, in dem 27 Generationenlinien mit themenzentrierten Leitfadeninterviews (Bock 1992) und narrativen Interviews (Schütze 1983) erhoben und insgesamt 22 Generationenlinien (132 Interviews) ausgewertet wurden. Befragt wurden männliche oder weibliche Linien der Jahrgänge 1908–1929, 1939–1953 und 1967–1975. Die direkte Verwandtschaftslineie ermöglichte eine Analyse intergenerationaler Interaktionsmuster über einen Zeitraum von fast 80 Jahren. Die Auswahl der Generationen richtete sich nach historischen Großereignissen, wobei die mittlere Generation den Schnittpunkt bildet. Diese Generation wächst nach 1945 in die sozialistischen DDR hinein. Ausgehend von dieser Generation ergeben sich die beiden anderen Generationen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die älteste Generation im Kaiserreich und der Weimarer Republik heranwächst. Um vergleichbares Datenmaterial zu erhalten, wurden Familien innerhalb einer Region, des Landes Sachsen-Anhalt (Saalkreis), untersucht. Gefragt wurde danach, wie die jeweilige Generation als Heranwachsende die Erziehung der älteren Generationen erlebt hat, welche Machtbalance vorlag, welche Gestaltungsräume vorhanden waren, welche Anforderungen an jede Generation gestellt wurden und wie unterstützend oder vernachlässigend die Erziehung war. Dieser Analyse werden die Erziehungspraxen der jeweils älteren Generationen gegenübergestellt, wobei hier nach den gleichen Aspekten gefragt wird: den Regeln der Erziehung, der Gestaltung der Machtbalance, den zur Verfügung gestellten Freiräumen in der Freizeit etc., sodass die intergenerationale Familienerziehung aus der Sicht einer jeden Generation deutlich wird. Theoretisch ist das Projekt an zivilisations- und modernisierungstheoretischen Annahmen um Elias und Beck orientiert. Ausgangspunkt bilden die Muster des Befehls- und Verhandlungshaushaltes (Bois-Reymond u.a. 1994), wobei dieses Konzept sowohl um eine historische Perspektive als auch um weitere inhaltliche Kriterien erweitert wird, die in eine Theorie der familialen Erziehung münden (Ecarius 2002). Vorstellen möchte ich nun die Familie Bach.

Anna Bach, geboren 1921

Anna wird 1921 im Ruhrgebiet in einem Akademikerhaushalt geboren. Als der Vater Ende der 20er-Jahre arbeitslos wird, zieht die Familie nach Quedlinburg. Für Anna ist

die Welt bis zu ihrem neunten Lebensjahr in Ordnung, aber dann stirbt ihre Mutter. Sie lernt über die Zuneigung der verbliebenen Bezugspersonen, sich mit der Situation zu arrangieren und erkennt, dass Vater und die Großmutter sich intensiv einsetzen und versuchen, das Beste aus der Situation zu machen und sich nicht von dramatischen Ereignissen unterkriegen lassen. Sie wird für die damalige Zeit relativ freizügig erzogen, Regeln kann sie aushandeln und auch in der Freizeit werden ihre eigene Aktivitäten zugestanden. Sie liebt ihren Vater und ihre Großeltern, die immer für sie da sind. Anna lernt, neben der Schule die Freizeitaktivitäten zu genießen, obwohl der 2. Weltkrieg ihre Jugend und beruflichen Pläne vereitelt. 1942 heiratet sie einen Spediteur und Landwirt und bekommt 1944 und 1946 zwei Mädchen. Nach dem Krieg sind es die politischen Ereignisse, die in ihr Privatleben eingreifen, denn der Mann geht in den Westen. Sie greift auf das familiäre Handlungsmuster des Arrangements mit Situationen zurück und ergreift Handlungsinitiative, in dem sie bewusst einen neuen Partner sucht. Dafür geht sie zum Fußball und nähert sich einem alten Jugendfreund, den sie dann auch heiratet. Von ihm bekommt sie einen Sohn. Auch arrangiert sie sich mit der DDR, wenn auch mit Distanz. Im Privaten sowie im Beruflichen verwirklicht sie ihre Wünsche. Sie arbeitet ganztags und spannt zur nachmittäglichen Betreuung ihre Schwiegermutter ein, die die Betreuung und Erziehung der Kinder übernimmt. Über ihr weiteres Leben gibt es für sie dann nicht mehr nicht allzu viel zu berichten. Zwischen den 50er-Jahren und der Gegenwart verläuft ihr Leben gleichmäßig, denn erneute Lebensumstellungen und diesbezügliche Lernprozesse sind nicht erforderlich. Sie sieht sich nicht mit Lebenssituationen konfrontiert, die sie wesentlich neu organisieren muss. Besonders stolz ist sie auf ihre intakte Familie, denn auch ihre Kinder sind verheiratet. Sie sieht sich durch ihren Einsatz daran beteiligt.

Karin Bach, geboren 1946

Karin lebt die ersten Jahre mit der älteren Schwester, ihren Eltern und Großeltern auf einem Bauernhof. Sie genießt die Idylle und das Zusammensein, auch wenn die Haushälterin, von der sie tagsüber betreut wird, sie häufig extrem streng bestraft. Schon hier lernt sie, dass der soziale Alltagsrahmen positiv und negativ sein kann. Aber mit drei Jahren kommt sie in die Krippe und dort erlebt sie eine einfühlsame Erzieherin. Mit sechs zerbricht die Familie als der Vater in den Westen geht. Karin gibt der Mutter die Schuld, die in der DDR bleibt. Doch als diese 1954 zum zweiten Mal heiratet, erlebt sie, wie sich ihre eigene Abneigung gegen den Stiefvater in Zuneigung verwandelt. Sie erkennt, dass sie sich von alten Sinndeutungen verabschieden muss und kann. Aus der negativen Erfahrung resultiert letztendlich, wenn auch aufgezwungen, eine positive Lernerfahrung. Zugleich fühlt sie sich durch die Berufstätigkeit der Mutter nicht genügend von ihr beachtet. Sie verlagert ihre Interessen auf gemeinsame Stunden und Tage mit den Großeltern auf dem Bauernhof. Auch wird die Schule zu einem Freizeitort. Als sie nicht zur EOS zugelassen wird, ist es die Mutter, die die Initiative ergreift und eine Korrektur erwirkt, sodass ihr das Studium des Lehramtes offen steht. Dort trifft sie ih-

ren späteren Mann. Als Lehrerin wird sie in eine andere Stadt versetzt. Sie fühlt sich dort für eine Zeit wohl, aber irgendwann stellt sie dann doch einen Versetzungsantrag, mit dem sie schließlich wieder in der Nähe der Familie leben kann. 1971 und 1974 bekommt sie zwei Töchter, die sie sehr liebt. Sie bleibt weiterhin berufstätig, da es den Anforderungen eines weiblichen DDR-Lebenslaufs entspricht. In dieser Zeit übernehmen die Großeltern des Stiefvaters einen Teil der Erziehung. Sie praktiziert eine moderne Erziehung. Verhandeln und das Unterstützen von Selbstständigkeit sind ihr besonders wichtig. Zugleich legt sie viel Wert auf eine gute Schulbildung. Im Laufe der Jahre wird ihre Ehe problematisch, dennoch lässt sie sich wegen der Kinder nicht scheiden. Erst 1990 unternimmt sie diesen Schritt und kurz darauf beginnt sie eine neue Partnerschaft mit einem Mann, den sie noch aus der Schulzeit kennt.

Juliane Bach, geboren 1971

Juliane wächst in einer kleinen Stadt im Harz auf. Ein zentraler Lebensort ist der Kindergarten, dort spielt sie gerne mit Freunden, doch es ärgert sie, dass die Erzieherinnen ihr vorlautes Verhalten kontrollieren und den Eltern mitteilen. Schon hier reagiert sie, indem sie wegläuft, eine starke Peergroup-Orientierung entwickelt und den Sanktionen der Erwachsenen zu entgehen versucht. Vor allem ihre Eltern erlebt sie als kontrollierende Personen, obwohl sie eine Erziehung des Verhandels praktizieren und sie Freiräume hat. Dennoch entwickelt sie eine ablehnende Haltung gegenüber den Eltern, da sie die Tipps und Handlungsanweisungen als Anforderung der Übernahme erlebt. In der Schule sind hauptsächlich die Klassenkameradinnen von Bedeutung. Die Eltern bleiben für sie Kontrollpersonen, zum einen da sie auf gute schulische Noten und die Freunde achten und zum anderen weil beide als Lehrer an der selben Schule unterrichten. Das verstärkt insgesamt ihre Ablehnung und so lehnt sie auch die an sie herangetretene Aufgabe, kulturelles Kapital anzuhäufen, ebenso ab wie die familiäre Handlungskonfiguration, sich mit Situationen zu arrangieren und das Beste daraus zu machen. Sie geht lieber mit ihren Freundinnen auf Partys, sympathisiert und trinkt mit Punkern, ordnet sich aber in Auseinandersetzung mit den Eltern auch immer wieder unter. In diese Zeit fallen auch die ehelichen Auseinandersetzungen der Eltern. Ihr Widerstand gegen die Mutter bricht erstmals, als sie eine Stelle als Krankenschwester sucht und sich die Mutter sehr für sie einsetzt. Sie erkennt den Einsatz an und merkt, dass die Eltern nicht nur ihren Willen durchsetzen wollen, sondern das Beste für sie wollen. Im Sommer 1989 engagiert sie sich politisch im Neuen Forum und hofft auf eine innere Erneuerung der DDR, der politischen Umsetzung der Vorstellung von einem guten Leben. Sie wird jedoch schon bald tief enttäuscht und erlebt, wie der politische Zusammenhang zerfällt und sie alleine frustriert zurückbleibt. Sie gerät in eine biografische Krise, denn sie erkennt, dass die von ihr ernannten Freunde doch nur MitschülerInnen sind und das politische Interesse keine tragende Klammer ist. Da ihre sozialen Bezüge auseinanderbrechen und sie deren Labilität sieht, zugleich auch feststellt, dass sie sich politisch nicht mehr verankern kann, gesteht sie sich zu, dass ihre Eltern oft Recht hatten. Es setzt ein

Lern- und zugleich Bildungsprozess ein, mit dem sie sich den familialen Handlungskonfigurationen zuwendet. Sie zieht mit ihrem Freund zusammen und beginnt an der Fachhochschule ein Studium der Sozialpädagogik. Für die Zukunft wünscht sie sich eine funktionierende Partnerschaft, Erfolg im Beruf und Kinder.

4. Familienthematische Handlungskonfigurationen und Lernprozesse

Familiale Interaktion folgt nach Regeln, die auf Erfahrungen aufbauen und zu spezifischen Sinnkonstitutionen gerinnen. Jede Familie entwickelt eigene Muster der familialen Interaktion, die über positive und negative Bestätigungen ihre Struktur erhalten. Damit verfügt jede Familie über eine spezifische intergenerationale Struktur der Interaktion (Oevermann 1976), die den alltäglichen Umgang miteinander regelt und als konstitutives Moment in die Erziehung und Sozialisation der nachfolgenden Generation einfließt. Die familialen Sinnkonstitutionen familialer Interaktion zwischen den Generationen sind Ergebnis intergenerationaler Erfahrungen, die über die alltägliche familiäre Interaktion immer wieder bestätigt und auch verändert werden. Aus ihnen erwachsen Handlungskonfigurationen, die weiteren Interaktionen als Erfahrungs- und Lerngrundlage dienen. Ein Teil davon gerinnt zu Familienthemen, wobei diese in jeder Familie andere sind. Mit ihnen werden Traditionen der Lebensorientierung und Lebensführung fortgesetzt, die Muster des Lernens bereitstellen. Die Familienthemen werden von jeder nachkommenden Generation in neuer Weise bearbeitet, wobei die Bearbeitung und Auseinandersetzung sowohl positiv als auch negativ sein kann und/oder auch neue Themen hinzugefügt und andere herausgenommen werden können. Oft werden die Familienthemen in das Selbstkonzept eingeflochten und zu einem Moment biographischen Handelns, das die Identität mitbestimmt.

In der Familie Bach lernt die älteste Generation, Anna Bach, früh durch den Tod der Mutter, sich mit unerwarteten Situationen auseinanderzusetzen und dabei trotzdem die Vorstellung von einem guten Leben zu leben. Anfangs gelingt ihr das durch die Zuneigung der verbliebenen Familie. Sie lernt, Situationen positiv zu erleben und das Beste daraus zu machen. Über die Generationsbeziehungen werden diese Verhaltens- und Denkweisen auch weitergegeben, auf dessen Grundlage Frau Bach eigene Handlungskonfigurationen herausbildet, die sich mit familialen Konfigurationen vermischen. Die Herausbildung dessen beruht auf Lernprozessen, wobei die erworbenen Handlungsmuster und die Aneignung des Familienthemas weitere Lernprozesse beeinflusst. Als Erwachsene wendet Frau Bach das erlernte Muster an. Sie erkennt aktiv ihre von äußeren Umständen bedrohte Lebenssituation an und gestaltet sie so um, dass sie zu positiven Lebensumständen führen. Hierbei ergreift sie immer wieder Handlungsinitiative, aber immer nur dann, wenn sie dies für ihre Lebenssituation benötigt. Ansonsten toleriert sie die Umstände, die begrenzten Freizeitmöglichkeiten und den Sozialismus. Lernbereitschaft heißt für sie, sich in sie betreffenden Situationen aktiv damit auseinanderzusetzen, Grenzen zu akzeptieren, aber sich zugleich für die eigene Sache zu engagieren und offen zu bleiben. Diese Einstellung ist zugleich ein Teil ihres Selbstkonzeptes.

Lernerfahrung und Subjektkonstitution verbinden sich, wobei die familial erlernte Handlungskonfiguration „das Beste aus dem Leben zu machen“ ihr zur Bewältigung des Lebens gereicht und Lernprozesse in Gang setzt.

In der mittleren Generation, Karin Bach, zeigen sich ähnliche Handlungskonfigurationen. Sie lernt früh den sozialen Alltagsrahmen als eine in sich differente Struktur kennen, der gleichzeitig positive und negative Aspekte aufweist. Mit der Annahme des Stiefvaters handelt es sich stärker als bei der Mutter um einen von außen arrangierten erzwungenen Lernprozess, gegen den sie sich kaum zur Wehr setzen kann. Karin entwickelt daraufhin eine Handlungskonfiguration, mit der sie lernbereit auf neue Situationen zugeht und sich damit so arrangiert, dass sich die Situation in ihrer Deutung zum Guten wendet. Damit übernimmt sie das Familienthema, „das Beste aus dem Leben zu machen“. Aber zugleich bleibt der Verdacht des Äußerlichen. Dennoch lernt sie, in Situationen aktiv in Bedingungskonstellationen einzugreifen, um eine zufriedenstellende Situation zu erreichen. Hier setzt dann auch eine Veränderung in der Struktur des Lernens ein. Aus dem ehemals aufgesetzten Lernprozess wird ein aktiv herbeigeführter Vorgang. Damit wird das Familienthema, „das Beste aus dem Leben zu machen“, um eine aktives Moment erweitert, auch wenn dies ein stückweit von der Mutter vorgelebt ist. Allerdings kündigt sie nicht ihre Ehe auf, denn ihr ist wichtig, das Konzept der vollständigen Familie zu leben. Sie ändert die Situation erst, als die Kinder erwachsen sind. In ihrer Selbstkonzeption versteht sie sich als eine Person, die stark von äußeren Zwängen bedrängt wird und immer wieder um den Erhalt einer positiven Lebenssituation kämpfen muss, wobei sie sich an anderen orientiert und – versehen mit einem resignativen Zug – versucht, das Beste daraus zu machen.

Die jüngste Generation, Juliane Bach, lernt ebenfalls früh die familialen Handlungskonfigurationen kennen, wehrt sich aber gegen eine Übernahme aufgrund der familialen Kontrolle. Sie geht in die Opposition, da ihr die dargebotenen familialen Handlungskonfigurationen weniger als mögliche Muster des Lernens, sondern als der fremde Wille der Eltern erscheinen. Dadurch deutet sie die politische Wende als innere Wende. Notgedrungen fordern die realen Entwicklungen eine persönliche Krise. Die Erkenntnis darüber führt sie zur familialen Handlungskonfiguration zurück und da ihr Lebensmotto ein besseres Leben zu leben jenseits der Anerkennung von sozial-normativen Strukturen nicht mehr umsetzbar ist, begibt sie sich in die Traditionslinie der Familie. Jedoch bleibt die Erfahrung der Eigenständigkeit und des Protestverhaltens. Ihr Selbstkonzept ist geprägt von Widerständigkeit, Behauptung des Selbst und der Suche nach dem Sinn des guten Lebens.

Auf der Grundlage der biografischen Rekonstruktionen lassen sich nun allgemeine Aussagen formulieren. Familienthemen beeinflussen biografisches Handeln und tragen zugleich ihren Teil zur Gestaltung von Biografizität bei. Sie verbinden aber auch die familialen Generationen miteinander. Familienthemen enthalten Möglichkeiten des Handelns und der biografischen Strukturierung. Sie eröffnen Wege, aber sie begrenzen auch und manifestieren das Subjekt. Sie sind richtungsweisend und hemmend zugleich. In alltäglichen Interaktionsstrukturen und Aushandlungsprozessen werden Familienthemen innerhalb der Generationsbeziehung transformiert. Hierbei kommt der sozialen

und emotionalen Bindung ein wichtiges Moment zu. Denn sie ist mitverantwortlich für die Art der Vermittlung und Aufnahme von Handlungswissen.

Die Transformation von Familienthemen beginnt in gewisser Weise mit der Geburt der nachfolgenden Generation. Durch die Dynamik der Generationenabfolge bzw. den Prozessen von Geburt, Leben und Tod verknüpfen sich soziale Zeit und biografische Zeit über die familiäre Interaktion miteinander. Kinder wachsen in diesem sozialen Interaktionsrahmen auf und sammeln dort ihre ersten Erfahrungen. Transformiert werden sie über Interaktionen, Handlungen und emotionale Bindungsmuster innerhalb des sozialen Alltagsrahmens.

Transportiert werden die Themen über Erziehung und Sozialisation. Neben der psychodynamischen Grundversorgung haben die älteren Generationen die Entwicklung und Entfaltung der Identität und Persönlichkeit des Kindes, die Individuation, sowie die langsame Integration des Kindes in die Sozialstruktur der jeweiligen Gesellschaft zu begleiten. Den jüngeren Generationen sind Regeln und Handlungsmuster bereit zu stellen, die ihnen einerseits ermöglichen, ein Selbst auszubilden, und die andererseits auch vermögen, den Anforderungen gesellschaftlichen Handelns zu entsprechen. Familiäre soziale Interaktion ist für Heranwachsende ein nach Regeln geordnetes soziales Lernmilieu. Erziehung hat darin oft die Struktur von Alltagshandlungen, sodass familiäre Alltagsinteraktionen und Erziehungsinhalte eng miteinander verbunden sind (Ecarius 2002). Insofern gehen auch die Familienthemen in Erziehung und Sozialisation ein. Zu diesem Alltagshandeln gehört das Vorleben von familialen Handlungskonfigurationen der älteren Generationen. Sie verkörpern mit ihren Ansichten, Meinungen, Regelanweisungen und Hilfestellungen eine spezifische Lebenseinstellung und Handlungsbereitschaft. Das Vorleben von Familienthemen kann durch konkrete Hinweise und Erzählungen von Geschichten, berufliche und private Erfolge, Freizeitaktivitäten, etc. geschehen, sie können aber auch durch die alltägliche Interaktion vermittelt werden. Die jeweils jüngste Generation setzt sich damit in spezifischer Weise auseinander, denn die Familienthemen werden nicht nur als Anforderungen formuliert. Vielmehr verkörpern und konkretisieren sie sich mit den älteren Generationen im Hier und Jetzt.

Neben Alltagshandlungen, Erziehung und Sozialisation sind es familiäre Rituale (Wulf u.a. 2001), die Familienthemen lebendig halten. Familiäre Handlungskonfigurationen werden neben alltäglichen Interaktionen über familiäre Feste und Feiern transportiert. Aber auch die Bewältigung von Konflikten oder gemeinsame Freizeitveranstaltungen sind Plattformen, mit denen Handlungskonfigurationen der älteren Generationen zur Anwendung gelangen und diese von den Jüngeren aufgegriffen werden. In diesen erlebbaren Situationen verwirklichen sich Denk- und Wahrnehmungsmuster, sie transformieren Strukturen der Emotionalität und des Handelns in wahrnehmbare Realität (Geertz 1987). Familiäre Aktivitäten konkretisieren die Sinnhaftigkeit der Handlungskonfigurationen im rituellen und alltäglichen Handeln. Sie werden dadurch zur sozialen Wirklichkeit und tragen damit letztendlich auch zur Institutionalisierung von Familie bei, denn sie bringen Ähnlichkeiten in den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern über Generationen hervor. Über Familienthemen kommt es zu Homologien (Bourdieu 1982) in der Lebenseinstellung und der Sicht auf die Welt.

Jede Generation und jedes Mitglied übernimmt aus dem Gesamtgebilde an Familienthemen spezifische Aufgaben. Es gibt Delegierte und Ausgegrenzte, Erneuerer und Tradierer, Erfolgreiche und Verlierer, etc. Eine Vollständigkeit der Rollen und Aufgaben ließe sich jedoch nur über eine Analyse kompletter Familiengenogramme herausarbeiten. Dann würde sich zeigen, welche Personen in welcher Weise Familienthemen aufgreifen und wie sie von den älteren Generationen behandelt und unterstützt würden.

5. Lernen in Biografien

Familienthemen und Lernen in Biografien sind somit eng miteinander verwoben. Es stellt sich nun die Frage, was Lernen in Biografien ist und auf welche Weise Lernformen in biografische Erzählungen eingeflochten werden. Hierbei verläuft die folgende Diskussion auf einer allgemeinen Ebene. Der Fokus ist nicht mehr nur auf Familienthemen und Lernen gerichtet, denn dies stellt nur eine Form des Lernens dar.

Bisher ging die Biografieforschung davon aus, dass biografische Erzählungen lediglich die Darstellung von erlebten Situationen in ihrer damaligen Erfahrung enthalten und die daran anschließenden Argumentationen auf das Gewordensein des Selbst in seinem jeweiligen Ist-Zustand verweisen. Dass biografische Erzählungen aber auch Lernsituationen enthalten, wird nicht explizit thematisiert. Vielmehr wird die einzelne Narration mit ihren Situationsbeschreibungen methodologisch in Richtung einer biografischen Gesamtformung mit zentralen Handlungsmuster interpretiert. Inwiefern biografische Erinnerungen auf Lernprozesse verweisen, soll im Folgenden für eine weitere methodologische Diskussion herausgearbeitet werden (vgl. Ecarius 1999). Theoretisch eignet sich dazu die Theoriekonzeption von Bateson (1994).

Erzähltheoretisch beginnt die biografische Rekonstruktion in der Anfangserzählung fast immer mit einer Beschreibung der familialen Alltagswelt. Es ist der soziale Rahmen und seine Anordnung, die den Kontext für das elementare Lernen (Bateson 1994) abgeben. Die ErzählerInnen berichten über die Geburt, das Elternhaus, die Geschwister und die Erfahrungen in der Kindheit in Raum und Zeit. Beschrieben werden auf diese Weise die Ausgangsbedingungen für elementare Lernsituationen, der Aneignung von Handlungskonfigurationen und familialen kognitiven Schemata.

In der weiteren Erzählung werden immer wieder neue Personen, Ereignisse und Erlebnisse in ihrer sinnhaften Strukturierung und Bedeutung szenisch eingeführt (Schütze 1984, S. 88). Die darin eingelagerten Erfahrungen sind Verweise auf Lernerfahrungen und zwar in der Form, dass sie entweder ein bestehendes Muster bestätigen oder aber sich durch eine Veränderung in der Auswahl von Handlungsstrategien sich das Leben verändert und neue Erfahrungen gesammelt werden. Dies ist eine Form des Lernens, mit der Korrekturen in der Auswahl innerhalb einer Anzahl von Alternativen vorgenommen werden. Dieses Lernen beinhaltet die Möglichkeit der Veränderung der Struktur des bisher Gelernten (Bateson 1994). Es ist die Fähigkeit, innerhalb von schon Bekanntem Neues oder Anderes auszusuchen, die bisherigen Schritte zu verbessern oder zu verwandeln. Ein Kind, das durch erzieherische Anleitung lernt, den sozialen Rahmen

mit seinen vorhandenen Personen positiv zu akzeptieren und sich das Familienthema das Beste aus dem Leben und der jetzigen Situation zu machen aneignet, wird im späteren Leben auf Personen treffen, die sich im Verhalten und der Interaktionsweise vom familialen Milieu unterscheiden. Hier besteht nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit, sich mit diesen Situationen auseinanderzusetzen. Diese Lernprozesse sind wie das elementare Lernen in Interaktionen sowie ein spezifisches soziales Umfeld eingebettet. Jedoch werden hier in der Lernstruktur Veränderungen vorgenommen. Diese werden nicht analytisch als solche erzählt, sondern verbergen sich in den Narrationen und Beschreibung der erlebten Situation.

Typisch für lebensgeschichtliches Lernen ist, dass es allmählich und schleichend ist (Schulze 1993). Änderungen im Erfahrungshorizont werden häufig mit kaum wahrnehmbaren Veränderungen in das bisher Erfahrene eingebunden und als selbstverständlich gedeutet, als ein gewöhnliches, fortwährendes Fortschreiten von Lebenssituationen ohne dramatische Brüche. So werden bspw. Berufserfahrungen eher im Resultat erzählt und nicht als sukzessiver Prozess, der gleichmäßig und stetig verläuft. Sowohl die Erweiterung von Wissen als auch Veränderungen in der Art des Gelernten vollziehen sich für die BiografieträgerInnen in alltäglichen Arbeitsabläufen, ohne immer als konkrete biografische Lernprozesse verstanden zu werden. Erzählt werden die einzelnen Stationen, Prüfungen, Beförderungen oder Behinderungen. Die Erzählung nimmt hier in der Regel die Form eines Berichtes oder einer Beschreibung an. Aber auch hier verbergen sich biografische Lernprozesse, die die Konstituierung des Selbstkonzepts beeinflussen und die es dann herauszuarbeiten gilt.

Die Lernprozesse sind alle ganz unterschiedlich in Ereignisabläufe verwoben. Sie sind äußerlich oder inner-psychisch (vgl. Schütze 1984). Das lernende Subjekt greift vorgegebene Konstellationen auf und stimmt seine Handlungen darauf ab. Dazu gehören im gesamten Leben sich ändernde soziale Bezüge. Orte und Institutionen wechseln und selbst die familialen Interaktionsbeziehungen wandeln sich. Oder Lernprozesse werden aus inneren Überlegungen heraus vorangetrieben: es wird wie in der Familie Bach ein Versetzungsantrag an eine andere Schule gestellt, gegen die vom Staat vorgesehene schulische Laufbahn interveniert oder aktiv ein neuer Partner gesucht. Ergriffen wird bewusst Handlungsinitiative, um Lebenssituationen zu verändern. Oder Lernprozesse entstehen aus einer gewissen Spontaneität heraus, wobei der Ausgang der Lernerfahrung offen bleibt. Wieder andere biografische Lernprozesse erweisen sich für das Subjekt erst in der Rückschau als solche, in dem sie nachträglich für die biografische Rekonstruktion Relevanz bekommen. Zudem bedingen endogene Reifungsprozesse wie Laufen und Sprechenlernen, die kognitive Entwicklung sowie im späteren Verlauf des Lebens biologische Abbauprozesse wie Krankheit, Konzentrationsschwächen, Seh- und Gehbehinderung Lernprozesse, die das Selbstkonzept beeinflussen und Veränderungen herbeiführen (können).

Lebensgeschichtliches Lernen ist somit nicht auf eine Lernsituationen gerichtet, sondern steht in Bezug zur Gesamtheit lebenslanger Erfahrungen und des biografischen Selbstkonzepts, wobei die familialen Handlungskonfigurationen, die zu Familienthemen generieren, einen maßgeblichen Einfluss auf Lernprozesse als auch das biografi-

sche Selbstverständnis haben. Das einzelne Subjekt ist längst nicht so einzigartig wie oft angenommen, zumal die Biografie als Konstruktion zweiten Grades ein Muster der Sinnkonstituierung für den Einzelnen ist. Die Biografie ermöglicht das Herstellen von Sinnbezügen, das Aufzeigen und Vergewissern des Selbst, welche Orientierungen ausgebildet werden und wie andere am Prozess der Entstehung des Selbstbildes beteiligt sind. Das Subjekt erlebt und erzählt, welche Lernprozesse dazu geführt haben, dass es ihm gelungen oder nicht gelungen ist, eine Balance der Identität herzustellen, welche Wege dafür eingeschlagen wurden und welche Bedingungen vorlagen, wobei Familienthemen in die Selbstkonzeption hineingenommen werden und als erlernte Muster handlungsanleitend wirken. Soziale Strukturen fließen auf diesem Weg in die Konstitution des Selbst ein. Dies bedeutet zugleich, dass Sozialisationsprozesse nie abgeschlossen sind. Und andersherum bedeutet es, dass keine Biografie zu einem bestimmten zukünftigen Zeitpunkt jemals auf eine Situation perfekt vorbereitet sein kann, denn vergangene Lernprozesse und neue Situationen treffen aufeinander.

Literatur

- Arnold, R. (1996): Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Assmann, A. (2002): Vier Formen des Gedächtnisses. In: Erwägen, Wissen, Ethik. 13 Jg., Heft 2, S. 183–190.
- Bateson, G. (³1994): Ökologie des Geistes. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bauer, W. (1997): Subjektgenese und frühes Erwachsenenalter. Weinheim: Juventa.
- Berger, P.L./Luckmann, Th. (³1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eschwege: Poschel & Schulz-Schornburgk.
- Bien, W. (Hrsg.) (1994): Eigeninteresse und Solidarität. Beziehungen in modernen Mehrgenerationenfamilien. Opladen: Leske & Budrich.
- Bock, M. (1992): „Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview“. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Opladen: Leske & Budrich, S. 90–109.
- Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.) (1997): Familien. Weinheim: Juventa.
- Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewe, B. (1997): Bildung in der Lerngesellschaft. In: Olbertz, J.H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Traditionen – Themen – Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, S. 87–102.
- Ecarius, J. (1999): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 89–105.
- Ecarius, J. (1999): Die Verräumlichung sozialer Strukturen. Umstrukturierungsprozesse kindlicher und jugendlicher Sozialräume. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Weinheim: Beltz, S. 60–89.
- Ecarius, J. (2000): Familie zwischen Tradierung und Wandel. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Gute Gesellschaft? Opladen: Leske & Budrich, S. 558–572.
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Opladen: Leske & Budrich.
- Elias, N. (1976): Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt: Suhrkamp.
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gudjons, H. (⁴1995): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gukenbiehl, H.L. (1995): Institution und Organisation. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske & Budrich, S. 95–110.
- Hahn, A. (1987): Identität und Selbstthematisierung. In: Hahn, A./Kapp, V. (Hrsg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis. Frankfurt: Suhrkamp, S. 9–24.
- Kaufmann, F.-X. (1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. München: Beck.
- Lange, A./Lauterbach, W. (1998): Aufwachsen mit oder ohne Großeltern? Die gesellschaftliche Relevanz multilokaler Mehrgenerationenfamilien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18, S. 227–249.
- Leitner, H. (1982): Lebenslauf und Identität. Frankfurt, New York: Campus.
- Leitner, H. (2000): Wie man ein neuer Mensch wird, oder: Die Logik der Bekehrung. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 61–86.
- Mead, G.H. (1991): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oevermann, U. u.a. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisationen Interaktion. In: Auwärter, M. u.a. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 15–69.
- Ricoeur, P. (1988): Zeit und Erzählung. Bd. 1: Zeit und historische Erzählung. München: Fink 1988.
- Schimank, U. (2000): Entwöhnung von der Lebensgeschichte. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S.33–50.
- Schulze, Th. (1993): Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Weinheim: Juventa, S. 126–173.
- Schulze, Th. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 33–56.
- Schütz, A. (1981): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schütz, A./Luckmann, Th. (1988): Strukturen der Lebenswelt. Bd1. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, S. 283–293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 78–117.
- Seitter, W./Kade, J. (2002): Biographie – Institution – Wissen. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske & Budrich, S. 241–269.
- Straub, J. (2000): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 137–164.
- Weber, M. (1988): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Tübingen: Mohr, S. 17–206.
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K. u.a. (2001): Das Soziale als Ritual. Opladen: Leske & Budrich.

Abstract: *In the familial relations between generations family topics are transported via education, socialization, and biographical learning processes. As configurations of action they leave their mark on biographical constructions and influence acting, thinking, and perceiving, and, thus, the shaping of the biography. Based on these empirical findings of a qualitative research project covering three generations of families of the twentieth century, biography is conceived as a construction regarding interpretations of the self and of meaning, and the importance of family topics for biographical learning is examined.*

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Jutta Ecarius, Universität Koblenz, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universitätsstr. 1, 56016 Koblenz, E-Mail: ecarius@uni-koblenz.de.